

DINAMICA INSTITUCIONAL DE LAS ESCUELAS Y CALIDAD DE LA EDUCACION

Miguel Angel Zabalza

Cuadernos de Sección. Educación 8. (1995), p. 53-72.
ISBN: 84-87471-94-3
Donostia: Eusko Ikaskuntza

Tras comenzar señalando las ambigüedades epistemológicas y semánticas que con frecuencia enturbian el discurso sobre la calidad de la educación, Miguel Angel Zabalza acota lo que deben ser los perfiles básicos. Tras señalar las características comunes de las escuelas de calidad según las más recientes investigaciones empíricas, avanza una serie de recomendaciones relacionadas con la existencia de un proyecto estable, la implicación personal de los docentes, el trabajo en equipo y la recogida sistemática de datos con vistas a una evaluación constante para detectar los fallos y ajustar los resultados a los objetivos definidos previamente.

Hezkuntzaren kalitateari buruzko diskurtsoa maizlausotzen duten anbiguetate epistemologiko eta semantikoak azalduz hasi ondoren, Miguel Angel Zabalzak oinarritzko perfilak izan behar dutenak zedarrizten ditu. Ondoren, oraintsuko ikerketa enpiriko berrien arabera kalitatezko eskoletan amankomunekoak diren ezaugarriak seinatzen ditu eta zenbait alderdirekin zerikusia duten gomendioak egiten ditu -proiektu egonkor baten existentzia, irakasleen inplikazio pertsonala, talde lana eta datuen bilketa sistematikoa-, ebaluaketa jarraiki bati begira hutsak antzematearren eta emaitzak aldez aurretik definituriko helburuekiko egokitu ahal izateko.

After starting by pointing out the epistemological and semantic ambiguities which often mar the discourse on the quality of education, Miguel Angel Zabalza marks out the basic profiles as they should be. After pointing out the common characteristics of quality schools according to the most recent empirical researches, he puts forward a series of recommendations regarding the existence of a stable project, the personal involvement of the teaching staff, team work and the systematical collecting together of data with a view to constant assessment in order to detect errors and adapt the results to previously defined objectives.

INTRODUCCION

Vaya por delante que lo que sigue a continuación es una especie de esquema introductorio, porque cualquier cosa que se quiera decir sobre calidad en la educación es siempre algo provisional y tentativo. Uno no puede pretender dar más que ideas aún sin cerrar, que están a la espera de nuevas reflexiones de otros autores para remodelarse. Renuncio, por tanto, a cualquier intento de pontificar sobre el tema de la calidad. El trabajo que les ofrezco ahora es sólo una especie de guía que facilite el seguimiento de las ideas que pretendo esbozar. Cada una de esas ideas puede ampliarse y enriquecerse con nuevos enfoques y matices. Y de lo que estoy seguro es de que las ideas y los puntos que a continuación presentaré sobre la calidad harán surgir en quien las escuche o lea muchas otras reflexiones personales.

Al ser el tema de la calidad una cuestión tan dúctil y polisémica, resulta obvio que los posicionamientos en torno a este tema son muy diversos. En algunos casos la visión de las cosas y/o de los principios (incluso de las mismas cosas y/o de los mismos principios) llega a ser claramente contrapuesta. Esta ponencia no trata de ofrecer un esquema de las diferentes posturas en torno al tema de la calidad. Mi pretensión es más modesta: desearía señalar los que, desde mi punto de vista, son los ejes básicos sobre los que se articula y desarrolla la calidad en la enseñanza. Pero es sólo mi punto de vista.

I. LAS DIFICULTADES Y CONTRADICCIONES DEL DISCURSO SOBRE LA CALIDAD EN EDUCACION

Ninguno de los grandes conceptos educativos (educación, valor, desarrollo, enseñanza, formación, escuela, currículum, etc.) tiene una fácil definición. No la tiene, tampoco, el concepto de calidad. En este caso se trata, además, de un concepto prestado, o cuando menos compartido con otros ámbitos de la vida social: se habla así de «calidad de vida», de «producto de calidad», de «control de calidad», de «círculos de calidad», etc. En cada caso se le van añadiendo matices de tipo económico, comercial, político, empresarial, etc.

Me gustaría comenzar este trabajo haciendo a los lectores y haciéndome a mí mismo una serie de preguntas que nos permitan entrar en el análisis de la calidad con una postura vigilante:

1. ¿Qué significa calidad? ¿Qué es la calidad cuando aplicamos el concepto a la educación?

No es fácil responder a esta cuestión de una manera sencilla. Suele quedar más claro qué supone la «no calidad». Cuando la gente habla de las escuelas tiende a dar

más énfasis a aquellos aspectos que no funcionan, a los desajustes, a las quejas. Los periódicos de todo el mundo, al hilo de los nuevos fenómenos sociales (xenofobia, desempleo, enfermedades, guerras civiles, etc.) y de los sucesos luctuosos de cada día, no se cansan de decir que la educación «no está cumpliendo sus objetivos», que las escuelas «must do better».

Parte de los criterios de calidad aplicados a los productos del mercado (no olvide-mos que en los últimos años han ido proliferando publicaciones dirigidas a orientar las compras de los consumidores ofreciéndoles clasificaciones de los productos según su calidad) han tratado de deslizarse también en el ámbito de los servicios. Pero todo el mundo entiende que no es lo mismo elegir una lavadora que una guardería para su hijo-a.

Puestos a identificar la calidad de la educación no pocos se han centrado en la consideración pura y simple de los resultados: son buenas escuelas aquéllas que obtienen buenos resultados. Lo cual, si se piensa bien, no es sino una especie de tautología que simplemente aplaza el problema. Es igual de difícil definir qué son los «buenos resultados» que definir la «calidad». A veces los resultados se identifican pura y llanamente con las calificaciones: la calidad queda así reducida a la estadística.

También ha solido hablarse de calidad basándose en los recursos disponibles. Una especie de «calidad de partida». «Nosotros somos los mejores, vienen a decir algunas instituciones, porque somos los que disponemos de mejores recursos». Esta forma de definir la calidad tiene un gran valor simbólico y una gran capacidad de sugestión. Cualquiera de nosotros preferimos ser atendidos en un hospital que dispone de los últimos avances. Sólo que a veces sucede que esos «grandes recursos» existen más en la publicidad que en la realidad, y, a veces también, unos grandes recursos (espacios, componentes tecnológicos, materiales, etc.) no van parejos con la competencia de los profesionales que los utilizan.

Al menos desde el punto de vista en el que un didacta como yo se puede situar, la posición más rica y penetrante sobre la calidad es la de quienes la sitúan en las actuaciones que los profesionales llevamos a cabo y en el funcionamiento general de las instituciones en las que trabajamos. Esa es la piedra angular de la calidad: no tanto lo que somos sino lo que hacemos; no tanto lo que tenemos sino cómo lo utilizamos.

2. ¿Por qué está tan de actualidad el tema de la calidad?

¿A qué se debe el hecho de que se hable ahora tanto de calidad? ¿Se trata de una presión del mundo productivo, de la tecnocracia capitalista para centrarse sólo en los resultados sin atender las condiciones en que esos resultados se producen? ¿Qué uso se está haciendo de la calidad y de la medición de la calidad en los actuales planteamientos? ¿Se pretende tan sólo reforzar la productividad de las instituciones educativas, esto es que produzcan más a menor costo?

Hace unos días, en un curso de doctorado, una de las alumnas asistentes insistía en esta idea. «Es chocante, venía a decir, que en todas partes se hable tanto de calidad. Da lo mismo que el conferenciante o el autor del libro sea de América del Norte o del Sur, de Europa del Este o del Oeste. Se diría como que la gran preocupación de todos es la calidad. Todos ellos utilizan argumentos muy similares como si estuvieran respondiendo a consignas planificadas de antemano. Pero al final, todo viene a reducirse a consideraciones de tipo económico: hay que aprovechar al máximo los escasos recursos de que

disponemos. Lo que en el fondo suele querer decir que no se pueden exigir nuevas inversiones en educación y que lo que hay que hacer es contentarse con lo que se tiene y lograr mayores niveles de productividad».

Partiendo de tales consideraciones la discusión se orientó a debatir sobre el sentido global del discurso de la calidad en los momentos actuales, a considerar si los enfoques empresariales de la calidad son o no aplicables a la educación. ¿Hasta qué punto un discurso nacido en el mundo de la industria y la producción es aplicable a lo educativo? No es sólo una cuestión de conceptos: incluso el lenguaje viene ya cargado de una cierta orientación productivista y centrada en los resultados. No cabe duda de que cualquier aproximación a la educación con el lenguaje de la «calidad» resulta siempre dificultoso y de legitimidad incierta.

Pero no abordar la cuestión de la calidad sólo porque se trata de una «preocupación» importada de ámbitos empresariales resulta igualmente contradictorio y, hasta cierto punto, perverso. La «calidad» podrá ser matizada en tanto que concepto pero no puede ser desconsiderada en tanto que «valor social». Sería absurdo estar en contra de la calidad. La cuestión clave reside en saber qué significa «calidad» en educación y bajo qué condiciones puede mejorarse la calidad de los procesos y las instituciones educativas.

Todos estos dilemas y consideraciones hacen del tema de la calidad un tema importante para la educación. Es justamente por lo ambiguo que resulta el concepto de calidad y lo problemática que resulta su aplicación a lo educativo, por lo que se trata de uno de los temas estrella para los próximos años. Yo creo que es muy importante que estemos presentes, como pedagogos y como profesionales de la educación, en el debate de la calidad. Para matizar los enfoques excesivamente simplistas y aquellos que desvirtúan el sentido básico de lo educativo en aras de consideraciones de tipo monetarista, sociológico, político o simplemente por la aplicación de una visión sólo mercantilista y basada en la rentabilidad.

3. Puestas así las cosas, ¿de qué hablamos cuando hablamos de escuelas de calidad?

Adoptando una postura desmitificadora, Boyson (citado por Gray) decía que él tenía un «test instantáneo» para analizar la calidad de las escuelas (él se refería a las escuelas inglesas). En su opinión bastaba con analizar tres cosas: la cantidad de basura desparpada por el patio, la cantidad y calidad de los graffitti en los lavabos y, finalmente, el ángulo en el que los estudiantes mantienen sus cabezas durante el tiempo de clase (la posición que expresa una mayor cualidad son los 45 grados; por debajo de esa altura los estudiantes están, sin duda, durmiendo; por encima de ella, la vista perdida en el espacio infinito, se trata ya de una rebelión patente).

Dejando de lado el humor, parece obvio que hay que buscar un modelo poliédrico de análisis de la calidad: que sea capaz de recoger las diferentes caras o dimensiones de un concepto tan complejo.

Como ya he apuntado antes, la calidad tiene dos dimensiones no siempre coincidentes: la dimensión objetiva, real, constatable (con notables dificultades técnicas y metodológicas como es fácil de suponer) y la dimensión simbólica. La calidad se ha convertido, en ocasiones, en un slogan, en una realidad virtual en la que lo que cuenta es convencer, persuadir a las audiencias de que existe una calidad elevada. Cuanto más indefinido subsista el contenido de la calidad más fácil es hacer ese juego (mucho de eso alimenta

la controversia entre escuelas públicas y privadas, por ejemplo). Es más importante lo que parece o lo que se dice ser que lo que realmente se es.

Algunos autores (i.e Sato, 1992, pág. 17) distinguen entre «calidad verdadera» y «calidad sustitutiva». La calidad verdadera es un concepto genérico y casi siempre asentado en valores: sitúa la calidad en un marco abstracto y difícil de operativizar (y por tanto de controlar). La calidad sustitutiva reduce la calidad a características constatables, traduce la idea global y genérica de la calidad verdadera a indicadores y procedimientos concretos. Pero este proceso de concreción altera el sentido de la calidad verdadera. La calidad sustitutiva es siempre una versión imperfecta de la calidad verdadera, pero resulta necesaria para poder confrontarla con la realidad. La calidad verdadera, en sí misma, queda reducida a proposiciones retóricas pero, a su vez, resulta necesaria para actuar como referente de validación de la calidad sustitutiva.

Decir que uno de los rasgos de la calidad de las escuelas es el que se desarrolle en ellas un currículum valioso no clarifica la situación. Sin duda ése es un rasgo de «calidad verdadera» sobre el que resulta fácil llegar a un acuerdo general pero, en el fondo, no pasa de ser una declaración retórica. Por eso es preciso acudir a la «calidad sustitutiva», es decir a concretar qué aspectos del currículum vamos a seleccionar como expresión de que se trata de un currículum valioso: por ej. que se den lenguas extranjeras, que las clases sean en lengua autóctona, que haya latín y lenguas clásicas, que tengan contenidos artísticos, etc. Por supuesto, en cuanto se entra en las concreciones de la «calidad sustitutiva» comienzan los problemas porque no todo el mundo está de acuerdo en los aspectos seleccionados.

La calidad verdadera va cambiando con el tiempo (en la medida en que van variando los criterios desde los que considera el valor de las cosas). Por lo tanto, también han de ir ajustándose, de manera permanente, los indicadores y elementos pragmáticos que constituyen la «calidad sustitutiva». Lo que, en definitiva, queda claro es que el constructo «calidad» resulta complejo y difícil de aplicar al ámbito de la educación.

En los puntos siguientes trataré de ir presentando algunas ideas que responden a este principio: cómo abordar el tema de la calidad de manera tal que sin perder contenidos fundamentales, sea aplicable a un ámbito tan complejo como es la escuela.

II. LAS TRES DIMENSIONES BÁSICAS DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Si uno analiza la abundante literatura que en los últimos años ha abordado el tema de la calidad se encontrará con definiciones y enfoques bien diferentes de la calidad. Diferentes según la perspectiva científica o profesional desde la que sea analizada: la «calidad» se lee de diferente manera por un economista, un político, un filósofo o un educador. Diferentes también según la plataforma ideológica desde la que dé significado y sentido a la idea de calidad y a los indicadores que la reflejan.

Con todo se pueden identificar en los trabajos sobre la calidad una serie «ejes semánticos» que permiten organizar el concepto de calidad y aplicarlo al análisis de diferentes realidades de la vida social. Entre otras visiones frecuentes merece la pena destacar, al menos, las tres siguientes:

a) la calidad vinculada a los valores: se atribuye calidad a aquello que representa alguno de los valores vigentes. Para muchos autores este es el componente básico de la

«calidad»: que contenga elementos valiosos. Esto es, podríamos decir de algo que posee calidad si responde adecuadamente a los valores que se esperan de esa institución, esa persona, esa situación, etc. Parece obvio que en el campo educativo este es uno de los componentes más importantes de la calidad.

b) la calidad vinculada a la efectividad: desde esta perspectiva se atribuye calidad a aquel tipo de institución o proceso que obtiene buenos resultados. Es bien cierto que la efectividad constituye uno de los valores vigentes, pero en este caso la efectividad aparece como el valor prioritario en contradicción, a veces, con otros valores.

c) la calidad vinculada a la satisfacción de los participantes en el proceso o de los usuarios del mismo: no suele ser frecuente un planteamiento de este género (y menos aún separado de los otros) pero se está dando cada vez más importancia a esta dimensión de la calidad. Forma parte de lo que se entiende como «calidad de vida». Incluso en ámbitos estrictamente empresariales la «satisfacción de los empleados» juega un papel cada vez más preponderante como base y condición para que se pueda obtener la efectividad (en los círculos de calidad japoneses, por ejemplo).

Cuando pretendemos aplicar el concepto de calidad a la educación, esas tres acepciones de la calidad se complementan: podemos decir que estamos ante una escuela de calidad, o ante un programa educativo de calidad, o ante un profesor de calidad, o ante un libro de texto de calidad cuando podemos reconocer en ellos los tres componentes citados:

- una identificación con valores formativos claves: que esté comprometida con los valores educativos que forman parte del hombre de final de siglo, con lo que la educación pretende transmitir para el desarrollo integral de las personas y de la sociedad en su conjunto.

- unos resultados de alto nivel: parecería absurdo pensar que algo podría valorarse como de calidad si los resultados obtenidos fueran escasos o pobres. Tampoco en educación la calidad está reñida con la eficacia. Aún aceptando que el propio concepto de eficacia es tan ambiguo como el de calidad y que precisa de consideraciones matizadas cuando ha de proyectarse sobre asuntos educativos, ello no obsta para que también sobre los asuntos educativos deban aplicarse criterios de control de eficacia (no sólo económica sino también educativa en sentido pleno y también en términos de rentabilidad del esfuerzo y del tiempo empleado, calidad de los productos, calidad de los resultados, etc.)

- un clima de trabajo satisfactorio para cuantos participan en la situación o proceso evaluado. Como veremos en un punto posterior, sólo la satisfacción de agentes y usuarios garantiza que las actuaciones que se desarrollan y los resultados que se logran sean del máximo nivel. Más que ningún otro, la educación es un asunto en el que están implicadas personas. La dimensión personal del proceso educativo resulta básica. De ahí que los aspectos más ligados a lo personal (satisfacción, motivación, sentimiento de éxito, nivel de expectativas, autoestima, etc.) resulten básicos en tanto que variables condicionadoras de la calidad de los procesos y sus resultados.

Pero además de esas tres dimensiones de la calidad convendría tener en cuenta otro aspecto más, que resulta muy importante para dotar de una dimensión dinámica a la idea de calidad:

- la calidad, al menos en lo que se refiere a las escuelas, no es tanto un repertorio de rasgos que se poseen, sino más bien algo que se va consiguiendo. La calidad no

depende sólo de las cosas sino de los agentes. La calidad no es un estado conseguido sino un proceso de cambio y búsqueda permanente. De ahí que la mejor definición de las «escuelas de calidad» es identificarlas como «learning schools», escuelas que aprenden. No hay buenas escuelas (escuelas que sean buenas de por sí, por tradición y patrimonio: como quien es guapo/a de por sí y no precisa hacer esfuerzo alguno para mantener ese status). Lo que hay es escuelas que van mejorando, que hacen de la mejora permanente una de sus orientaciones básicas.

- la calidad es algo dinámico (por eso se alude más a las condiciones culturales de las escuelas que a sus elementos estructurales), algo que se construye día a día y de manera permanente.

III. CARACTERISTICAS DE LAS ESCUELAS DE CALIDAD

Mucho se ha escrito y discutido en las dos últimas décadas sobre la calidad de las escuelas y sobre las características que diferencian a las buenas escuelas de las escuelas mediocres. Parece obvio que todos los problemas mencionados antes sobre qué se puede entender por calidad, cómo se puede «medir», la calidad, etc., se proyectan ahora sobre la pretensión de querer saber cómo son las escuelas de calidad o escuelas eficaces.

Pero por otro lado, resulta bastante convincente que fueran cuales fueran los puntos de partida de los investigadores, la mayor parte de ellos hayan llegado a las mismas o muy similares conclusiones. Se podría sacar en conclusión que hay una serie de rasgos que están presentes en las escuelas de calidad, sea cual sea el concepto de calidad del que se haya partido o la metodología que se haya utilizado para «medirla».

Por otro lado, como señala Harber (1992) tampoco son de extrañar los resultados a los que llegan los investigadores, pues en el fondo se trata de rasgos de «sentido común». Son características obvias y predecibles. Cualquiera que conozca un poco la escuela por dentro sabe que las cosas no podrían ser de otra manera. Siendo esto así, no son pocos los autores que se preguntan cómo es posible que si se trata de condiciones obvias y bien conocidas se tengan tantas dificultades para incorporarlas a la estructura y funcionamiento de las escuelas. No es, en absoluto, una mala pregunta.

Purkey y Smith (1983) realizaron una revisión de buena parte de esos trabajos sobre las características de las «escuelas eficaces». También Fullan (1985) realizó un esfuerzo de síntesis en relación a los indicadores de calidad aparecidos en la literatura. Analizando las revisiones de ambos trabajos podríamos identificar una serie de rasgos que aparecen mencionados en la casi totalidad de los estudios sobre calidad de las escuelas. Podría concluirse que se trata de variables vinculadas a la calidad. En el cuadro n.º 1 se especifican esos puntos comunes de las escuelas de calidad.

Como puede observarse en el cuadro, la calidad de las escuelas surge como fruto de la aparición concomitante de diferentes condiciones. Haciendo una lectura libre y sintetizadora de las conclusiones de los trabajos citados cabe concluir que las condiciones señaladas tienen que ver básicamente con cuatro componentes de la estructura de las instituciones escolares:

- el liderazgo (la forma en que actúan los equipos directivos). En este caso la condición está en que se trate de un estilo de liderazgo orientado a la mejora progresiva

Cuadro N.º 1

CARACTERISTICAS
DE LAS ORGANIZACIONES EFICACES

Organización Eficaz:

- Aquella que es capaz de hacer obtener a sus alumnos, al margen de su origen sociocultural y económico, niveles elevados de rendimiento académico.

Características

1. Liderazgo muy orientado a la calidad de la instrucción.
2. Fuerte énfasis (a nivel de toda la escuela) en los problemas de la organización curricular.
3. Buenas relaciones con la comunidad y apoyo, por parte de ésta, de las actividades de las escuelas.
4. Definición clara de los objetivos educativos y didácticos de la escuela y expectativas elevadas sobre el rendimiento de cada uno de los alumnos.
5. Sistema eficaz de supervisión y de evaluación del proceso seguido por los alumnos y de su progreso.
6. Procedimientos internos de funcionamiento y actitudes por parte del equipo directivo que supongan apoyo a las iniciativas de innovación y experimentación.
7. Una adecuada y sistemática planificación de la formación en servicio.
8. Relaciones estrechas con las familias e implicación de las mismas en las actividades de la escuela.

(Purkey y Smith, 1983; Fullan, 1985)

de la actuación institucional. Se trata de un estilo de dirección muy diferente a aquellos otros en los que no existe un claro liderazgo que dinamice la institución o en los que los equipos directivos se aplican casi exclusivamente a tareas de tipo burocrático.

- la organización y desarrollo efectivo del currículum destacándose, sobre todo, tres aspectos fundamentales: la riqueza y actualidad de los objetivos y contenidos formativos de la institución, una buena coordinación del currículum tanto en sentido horizontal como vertical y la existencia de mecanismos adecuados de evaluación y supervisión de las actividades que se llevan a cabo.

- las relaciones con la comunidad que incluyen dos ámbitos fundamentales: la participación de las familias en la dinámica formativa de las escuelas y el reconocimiento y apoyo de la comunidad a la acción escolar.

- finalmente, actuaciones específicas de desarrollo institucional de manera que se adopten iniciativas y programas dirigidos específicamente a la mejora del funcionamiento

y de los resultados de la escuela. Estas iniciativas de desarrollo institucional han de cubrir cuando menos dos ámbitos básicos: programas de formación de los profesores y del personal del Centro para afrontar aquellas necesidades que se detecten como relevantes y también programas de equipamiento y transformación a medio plazo.

Otros autores y organizaciones han hecho aportaciones similares. Las características que llegan a identificar los autores, salvo pequeños matices, se repiten. También el Ministerio de Educación español ha presentado recientemente un esquema general de los criterios de calidad que deben presidir el funcionamiento de las escuelas (cuadro n.º 2).

Cuadro N.º 2

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
CENTROS EDUCATIVOS Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Indicadores generales de calidad

1

Los niveles de rendimiento de alumnos/as
(un rendimiento entendido como progreso en el conjunto de las capacidades que aseguren un desarrollo integral y armónico de su personalidad)

2

El ajuste de las capacidades de los alumnos/as a las demandas de una sociedad compleja
(en especial, a las demandas de cualificación del entorno laboral)

3

El nivel de participación y grado de satisfacción
(por parte de los distintos colectivos integrantes de la comunidad educativa: alumnos, profesores y padres)

4

Grado en que se alcanza la calidad en los sujetos más desfavorecidos
(tanto por razones sociales como personales)

5

Disminución de las tasas de abandono y de fracaso escolar

Varios aspectos son destacables en esta aproximación del Ministerio de Educación al tema de la calidad:

- en primer lugar, que si bien de una forma muy general se recogen las tres grandes dimensiones señaladas antes como referentes básicos de la calidad: valores, resultados y satisfacción.

- en segundo lugar, se obvia el riesgo de la simplificación productivista al referirse a los resultados. Hablar de resultados en educación es siempre algo complejo y multidimensional. Tres aspectos menciona el MEC como «contenido» de los resultados de cali-

dad en educación: el rendimiento, la adecuación a las demandas sociales (sobre todo en lo que se refiere a la preparación para el empleo) y la disminución de la tasa de fracasos. Ya se ve que queda claramente superada la visión simplista de que la calidad se mide por las notas. Como recoge el cuadro, hay otros aspectos más sustantivos a la hora de considerar qué es una escuela de calidad y qué hemos de esperar de ella.

- en tercer lugar, conviene destacar la fuerte carga axiológica y social del cuarto indicador. Sobre todo cuando se habla de «escuela pública» la calidad no está vinculada de manera lineal a altos resultados. Está vinculada también a la forma en que la escuela es capaz de afrontar el reto de la «educación para todos». No resulta excesivamente complejo obtener resultados de alto nivel. Bastaría para ello con proceder a un sistema selectivo muy elitista o a eliminar a todos los alumnos/as con problemas o con capacidades disminuidas. Tendríamos entonces una escuela de los mejores, de los más aptos. Una garantía de buenos resultados. Pero, resulta obvio, no se trata de eso.

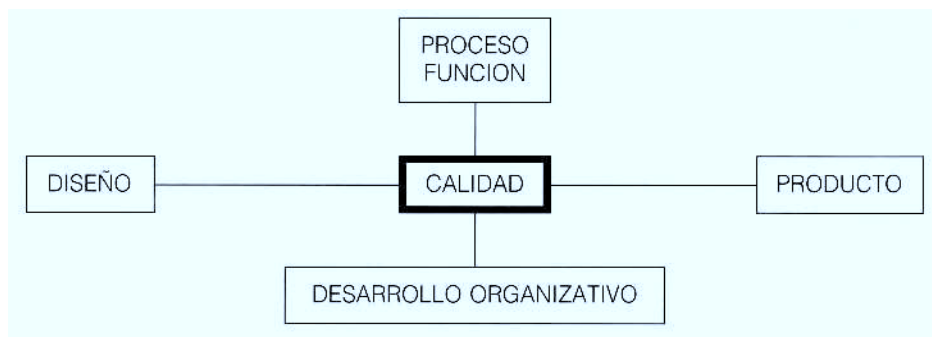
- y finalmente, se recogen también las otras dos condiciones básicas de la calidad de una escuela pública: la participación de la comunidad y la satisfacción de las personas que trabajan en ella.

IV. EJES ORGANIZATIVOS VINCULADOS A LA CALIDAD

Especialmente interesante me parece vincular el tema de la calidad a los aspectos funcionales de los centros escolares. Tanto la investigación como la experiencia parecen confirmar que las variables que más afectan a la mejora de las escuelas tienen que ver con aspectos organizativos y de funcionamiento. Si se analizan detenidamente las características atribuidas a las escuelas de calidad (cuadro n.º 1) podemos constatar que la mayor parte de ellas tienen que ver con aspectos de tipo organizativo.

En el cuadro n.º 3 se presenta un esquema sobre cómo podemos abordar el tema de la calidad de cara al establecimiento de pautas de mejora de las escuelas. Este esquema de análisis del concepto de calidad puede aplicarse también a otros campos de intervención social (el productivo, el educativo, el de los servicios sociales, etc.).

Cuadro N.º 3



En mi opinión, los criterios y condiciones de la calidad se proyectan básicamente sobre cuatro ejes fundamentales de la dinámica organizativa. Cada uno de ellos genera un tipo específico de calidad. Cuando la calidad se proyecta sobre todos ellos es cuando podemos hablar de «calidad total». Esos cuatro ejes o ámbitos de construcción de la calidad son los siguientes:

a) la función de diseño. Hay un tipo de calidad específicamente vinculada al diseño. Es diferente si usted quiere construir una casa de protección oficial o si quiere construir una mansión faraónica. No es lo mismo diseñar y producir un coche de lujo que un utilitario. Cuando alguien diseña un proceso o un producto está ya incorporando una cierta idea de calidad. Según cuál se pretenda que sea la calidad del proceso o producto que se diseña habrá que tomar unas previsiones u otras. La calidad del diseño está fuertemente vinculada al costo y a las condiciones materiales (tipo de material empleado, costo de equipamiento, etc.) y funcionales (personal, sistemas de control, etc.). En el ámbito de las industrias, la calidad de diseño no depende de los empleados sino de las gerencias. No se puede exigir productos de alta calidad si el proceso de diseño estuvo orientado por consideraciones de baja calidad (baja inversión, escasos controles, bajo nivel del personal, etc.). Este aspecto es muy importante y a veces recibe escasa consideración en el ámbito de la educación. De difícil manera se van a lograr cotas elevadas de calidad en procesos que poseen una baja calidad de diseño. Sólo si la educación ha sido diseñada para lograr altas cotas de calidad y se han tomado las previsiones adecuadas para ello (en lo que se refiere a inversiones, recursos, condiciones de trabajo, etc.) podrá después exigirse que la calidad de los productos sea alta. Pero resulta incorrecto pensar que procesos educativos diseñados a la baja (niveles mínimos de inversión, escasa preparación del personal, escasos controles de calidad, recursos mínimos, etc.) puedan obtener resultados altos. Un alto grado de calidad del objetivo trae como consecuencia un alto costo, debido al costo del material y recursos procedimentales que requiere.

b) la dimensión producto o resultados. El segundo gran ámbito de la calidad se refiere a los resultados o productos del proceso. Tales resultados no se refieren únicamente a los resultados puntuales al final de un proceso sino al logro efectivo de los objetivos propuestos y su permanencia. Un producto de calidad no es aquel que «parece» funcionar bien pero que se estropea enseguida. La calidad del producto «garantiza» la permanencia de los buenos resultados. En educación esta condición de la permanencia tiene un sentido sustantivo que está relacionado con lo que significa realmente obtener unos «resultados» de calidad: no se trata sólo de efectos inmediatos sino de efectos que se producen y se hacen visibles a «largo plazo» y que si son realmente buenos, se mantienen en el tiempo. En cualquier caso, ningún proceso de intervención puede pensarse al margen de lo que sean sus resultados. Por mucho que se quiera relativizar el sentido de la calidad o la dificultad para estimar cuándo algo es de calidad o no lo es, carece de sentido pensar que la calidad pueda establecerse al margen de los resultados obtenidos. De todas formas conviene tomar en consideración que la calidad del producto o los resultados es una función subsidiaria de los otros ámbitos de la calidad. Mientras la calidad de diseño o la calidad de funcionamiento o la del desarrollo organizativo pueden funcionar independientemente, la calidad del producto o resultado resulta como consecuencia de los otros ejes.

c) la dimensión proceso o función a través de la que se desarrollan esos resultados. El tercer ámbito de la calidad se refiere al proceso y los procedimientos a través de los cuales se desarrolla la intervención. En los productos empresariales esta dimensión se corresponden con el proceso de fabricación. En los procesos de intervención social,

como es la educación, esta dimensión se corresponde con lo que denominamos habitualmente metodología (incluyendo en ella la planificación de las situaciones de aprendizaje, los recursos utilizados, los sistemas de control incorporados al proceso, etc.). Esta dimensión está fuertemente relacionada con la fase de los productos o resultados de la que recibe un permanente feed-back. Si los resultados son positivos y de alto nivel de calidad, esa misma positividad se proyecta sobre la dimensión proceso. Si los resultados son de bajo nivel de calidad, corresponde establecer dos tipos de consideraciones:

- si la causa de los errores está en que no se siguió el procedimiento establecido en la fase de diseño y en la propia planificación de la metodología a seguir, habrá que rectificar el procedimiento de manera que se adecúe mejor a las previsiones establecidas.

- si pese a haber seguido el procedimiento previsto los resultados han sido negativos es preciso variar el procedimiento. Si ni así se mejorara el nivel de calidad de los resultados habrá que replantearse todo el proceso incluyendo la fase de diseño.

d) la función del propio desarrollo organizativo como proceso diferenciado. Esta función se refiere a intervenciones que se dirigen a la mejora de las condiciones de las propias instituciones y equipos. La calidad de los resultados y de los procedimientos se mejora de manera indirecta. Pertenecen a este tipo de desarrollos de la calidad los programas de formación del personal, los planes de transformación institucional (nuevas estructuras organizativas), los programas de equipamiento, la incorporación de nuevas tecnologías, etc.

Cada una de estas dimensiones recogen, a su vez, diferentes contenidos. Obviamente los contenidos de cada una de esas dimensiones de la calidad varían según cuál sea el proceso de intervención al que se refieran. En el cuadro n.º 4 se presentan algunos de esos contenidos en lo que se refiere a la educación.

Se trata, en general, de las condiciones que facilitan la mejora de las escuelas en cada una de esas cuatro dimensiones de la calidad:

- la calidad del diseño tiene que ver con los procesos de planificación (macro y micro) de la acción educativa, el compromiso y permanencia en un propósito firme y de alto potencial educativo, la selección de contenidos formativos valiosos y una buena organización de los recursos. En educación la calidad del diseño o calidad del objetivo corresponde a las administraciones educativas. Por eso resulta chocante que, a veces, se pretenda lograr grandes resultados educativos cuando la calidad del diseño es muy baja (escasos recursos aplicados, carencia de personal preparado, etc.). De la misma manera resulta incorrecto que el tema de la calidad se pretenda proyectar casi en exclusiva sobre el trabajo de los profesionales. Al menos en lo que se refiere a la calidad del diseño, ellos no pueden mejorar los resultados puesto que no depende de ellos. Esto resulta evidente cuando se aplica al mundo de las empresas: todos vemos claro que por mucho que se empeñen los operarios no podrán fabricar «de marca» si la inversión que se ha hecho, si la tecnología utilizada o los materiales de que se dispone se corresponden con un producto de mucha menor calidad. En educación, a veces, no se toma en consideración este aspecto y vuelve a vincularse la calidad al trabajo de los profesores.

Cuadro N.º 4

Diseño
<ul style="list-style-type: none">- Insistencia en el propósito.- Insistencia en la planificación.- Selección de contenidos valiosos- Organización de los recursos.
Producto - Resultados
<ul style="list-style-type: none">- Constatación de logros.- Constatación de defectos y desviaciones.- Constatación de «dispersión de resultados»
Proceso - Función
<ul style="list-style-type: none">- Principio de la implicación personal.- Principio el trabajo en grupo.- Principio de la comunicación entre áreas.- Importancia de la recogida de datos y la evaluación periódica.
Desarrollo organizativo
<ul style="list-style-type: none">- «Visión» planes a medio, largo plazo.- Formación permanente del personal.- Cultura del cambio: aceptación de riesgos limitados.

- la calidad del producto y/o resultados está vinculada a la constatación de los logros efectivamente alcanzados y a la permanencia del buen funcionamiento de los productos o resultados. En educación, la calidad de los resultados exige una consideración contextualizada de los resultados colectivos. La dimensión objetiva y cuantitativa de los resultados oculta parte de su sentido.

Interesa tomar en consideración los resultados en su conjunto y no solamente en los niveles más altos del rendimiento. Es decir, se han de analizar los resultados de los sujetos más capacitados y también los de aquellos sujetos con necesidades educativas especiales. De ahí que la «dispersión de resultados», que merece una consideración negativa en los sistemas productivos, no tenga ese sentido peyorativo en educación.

El verano pasado, hablando con algunos directores de escuelas inglesas me comentaban lo contradictorio que resulta una aplicación lineal y simplista de la dimensión resultados a la educación. El Gobierno inglés está empeñado en evaluar a las escuelas y hacer público cómo se encuentra cada una de ellas en el ranking de calidad. Para lograr esa clasificación se toma en consideración los resultados escolares. La queja de muchos centros es que, puesto ellos participan en programas de integración de sujetos con necesidades educativas especiales (integrándolos en clases normales), un criterio de calidad que se base sólo en los resultados resulta injusto y contradictorio con los valores educativos que proclama el Acta «Education for All». Así que una de dos, venían

a decir, o no se utiliza ese criterio para evaluar a las escuelas (al menos a las que atienden a muchachos especiales) o ellos optarían por no admitirlos más en la escuela.

- la calidad tiene que ver también con el proceso seguido. Como señalaré en el punto siguiente, varios principios de procedimiento suelen vincularse a la calidad de los procesos: la buena coordinación interna entre las diversas instancias participantes, la facilitación de oportunidades para que los sujetos aporten iniciativas individuales de mejora del proceso, el trabajo en grupo con el compromiso colectivo que eso implica y la introducción de sistemas de control con capacidad para incorporar reajustes en el desarrollo del proceso en su conjunto. Esta dimensión de la calidad sí depende de los profesores. Aunque no sólo de ellos: también las condiciones organizativas, el clima de trabajo y los recursos disponibles afectan significativamente a la calidad del proceso. Pero somos los profesores quienes tenemos la posibilidad y el compromiso de elevar todo lo posible la calidad de nuestra actuación. Los «controles de calidad» (a ser posible ejercidos por los propios profesores/as) son el mejor mecanismo para lograr una mejora constante de los procesos

- la calidad tiene que ver también con los planes de desarrollo organizativo incorporados a la dinámica de funcionamiento institucional de las escuelas. Esos planes de desarrollo implican la introducción de perspectivas de funcionamiento a medio y largo plazo. Y se establecen sobre dos ejes complementarios: los planes de formación del personal y la incorporación de una cultura del cambio que introduzca a la institución en un proceso permanente de cambios controlados y orientados conscientemente a la mejora de la institución en su conjunto.

V. ALGUNAS IDEAS QUE MEJORARIAN LA CALIDAD DE NUESTRAS ESCUELAS

Conviene repetir, una vez más, que la «calidad» tiene muchas lecturas y puede ser analizada desde muy diferentes puntos de vista. El hecho de aceptar que se trata de un tema de gran relevancia no debe hacernos olvidar lo difícil que resulta hacerse con una idea lo suficientemente completa de calidad como para ser aplicable al ámbito educativo. Conviene, por tanto, ser prudentes a la hora de plantear estrategias de mejora de la calidad de las escuelas.

Sin embargo quisiera concluir este trabajo sugiriendo algunos principios que pueden actuar como ideas matrices capaces de impulsar procesos de mejora de la calidad en las escuelas. Todas ellas se corresponden con procesos bien documentados. En algunos casos tienen su origen en experiencias de desarrollo institucional en empresas. Pero por lo general proceden de la propia literatura pedagógica.

Me gustaría hacer referencia a los siguientes puntos:

- a) La posibilidad de participar individualmente en la mejora de los Centros, presentando iniciativas y propuestas de mejora para que sean tomadas en cuenta. Schmoker y Wilson son dos supervisores educacionales norteamericanos que han tratado de estudiar el modelo de la «calidad total» a la educación. En su trabajo de 1993 presentan un informe comparativo sobre la incorporación de dicho modelo a varios centros escolares del Estado de Kentucky. Una de las cosas que destacan con mayor insistencia es la importancia que tiene esta implicación personal en la marcha de la institución. Es una implicación personal que se concreta en la presentación de iniciativas individuales de

mejora de las actividades o procesos en los que uno mismo participa dentro de la institución. Cuentan en el artículo cómo ése es también uno de los principios básicos de la «calidad total» aplicada a empresas de producción. Cuentan cómo en la fábrica Toyota de Lexington, más del 90% de los empleados proponían, al menos, una iniciativa de mejora al año (la llaman en japonés «kaizen», que significa «pequeña pero significativa mejora»). Pero lo importante no era sólo que los empleados presentaran sus iniciativas sino que más del 90% de esas iniciativas eran tomadas en consideración por la empresa y se llevaban a cabo efectivamente.

b) el trabajo en grupo. Parece constatado que se produce una mayor implicación de los sujetos en objetivos colectivos que en los meramente individuales. Pero para que el trabajo en grupo llegue a ejercer efectivamente efectos organizativos tiene que estar integrado en el organigrama. Es decir, tiene que tenderse a la eliminación de barreras entre las instancias o Departamentos existentes y tienen que abrirse espacios y tiempos que permitan el trabajo colectivo (que haya oportunidades para interactuar).

c) La existencia de un propósito estable. Dos condiciones de funcionamiento están integradas en esta proposición: que realmente existan propósitos institucionales definidos (de manera que se haga explícito el compromiso colectivo con respecto a la institución) y que tales propósitos se mantengan en el tiempo (no se trata de estar inventando cada año nuevas iniciativas y modificando las orientaciones del trabajo institucional). Esta es la función básica que, si se realizan en buenas condiciones, pueden llegar a desempeñar el PEC y el PCC en el contexto español. Muchos países están en este momento potenciando los Proyectos formativos desarrollados por las escuelas. Existe la clara convicción de que son un mecanismo fundamental para la mejora de la calidad de las escuelas. Pero tan importante como disponer de un documento institucional en el que figure el Proyecto formativo que se pretende desarrollar, es dotar a ese compromiso de una cierta estabilidad en el tiempo. De esta manera se logra un cierto sosiego en las actuaciones institucionales. Los procesos de mejora iniciados deben consolidarse dando la oportunidad de constatar si se va efectivamente a mejor, de disfrutar de las mejoras, de configurar un cierto estilo institucional, etc. Hay que destacar, por otra parte, que cualquier proceso de mejora no es otra cosa que un proceso de aprendizaje y que eso requiere tiempo y práctica hasta que llega efectivamente a consolidarse como ganancia definitiva. Nunca menos de 3-5 años para cambios relevantes.

d) La recogida sistemática de datos y la investigación de los procesos. Esta recogida de datos debe ser hecha preferentemente por los propios profesores (lo que no impide que este proceso de evaluación interna sistemática se solape o complementa con otros procesos de investigación externa). En sí misma forma parte de la implicación personal en la marcha de la institución. Una de las características básicas de las experiencias de desarrollo de la calidad en centros escolares es que se atienen al principio de que cualquier decisión debe basarse siempre en datos recogidos que la avalen. Por eso actúan siempre con lemas muy claros: «taking stock», «data, data, data», «please, give me evidente». La propia lógica de la recogida de datos exige que los problemas tengan que pormenorizarse y aislarse adecuadamente. Eso facilita su concreción y comprensión así como la posibilidad de presentar propuestas de solución de los mismos.

e) La inversión en formación. Otro de los lemas clásicos en los programas de mejora de las escuelas (y de las empresas) es el de «training, retraining and education». Se trata de otorgar una gran relevancia a la formación del personal. Y además de priorizar en los programas de formación permanente aquel tipo de competencias que se refieren a los procesos más relevantes para de la institución en su conjunto. Los intereses personales

de los miembros de la comunidad educativa pueden también ser atendidos pero siempre subsidiariamente.

Este punto adquiere una especial relevancia en el ámbito del funcionamiento de las escuelas. Con frecuencia, los programas de formación de profesores/as y del personal en general, cuando existen, suelen estar orientados a resolver necesidades o intereses particulares (cursos de formación en la propia especialidad, realización de estudios para promocionarse a categorías profesionales superiores, mejora de ciertas competencias especializadas, etc.). Es de suponer que se trata de una inversión formativa que resultará rentable a nivel individual. Pero la mejora que de estos programas de formación puede derivarse para el conjunto de la escuela es impredecible y, en la mayor parte de los casos, irrelevante,

Por el contrario, si la formación se centra en las necesidades institucionales entonces es más probable que se produzcan ganancias a nivel del conjunto de la institución: por ejemplo si quisiéramos mejorar las técnicas de estudio de nuestros alumnos/as y un grupo de profesores decide prepararse en ese campo; o si se hace un programa de actualización en nuevas tecnologías con vistas a incorporarlas al equipamiento didáctico del Centro. En estos casos, el resultado de la formación redunda directamente en la calidad del funcionamiento de la escuela en su conjunto.

f) La combinación entre placer y trabajo. Csikszentmihalyi (1990) ha destacado que una de las condiciones para el buen trabajo es que seamos capaces de sentirnos bien en el trabajo. El trabajo como presión o como castigo no sólo produce efectos destructivos sobre el propio trabajador sino que afecta muy negativamente a su productividad y a la calidad de su trabajo.

g) Buenas relaciones con el entorno. De manera que se esté en condiciones de aprovechar los recursos que el entorno ofrezca. Esta comunicación abierta con el entorno permite evitar el enquistamiento institucional y abre las escuelas a las influencias dinamizadoras del marco sociocultural donde la escuela se mueve (teoría de la contingencia institucional).

h) La posibilidad de disponer si resulta preciso de espacios y tiempos para el desarrollo de «experiencias fuertes» en el ámbito de los aprendizajes. Con frecuencia lo que deja una huella indeleble es una experiencia puntual, una ocasión para hacer algo distinto pero muy envolvente, capaz de captar al estudiante y a los profesores en todos sus sentidos. Suele tratarse, por lo general, de eventos que son capaces de integrar el mundo de los conocimientos y de las emociones provocando un fuerte shock personal, cuya huella permanece durante mucho tiempo.

Cualquiera de nosotros puede recordar cómo acontecimientos decisivos lo que realmente en la escuela fueron hechos puntuales: una visita de un personaje, una película, un profesor/a con características muy especiales, una experiencia de éxito, un periodo de prácticas, etc. A veces esas oportunidades llegan a influir de manera significativa en el tipo de aprendizajes que a uno le gustan, pudiendo incluso predeterminar la orientación que seguirá en los estudios o en la vida profesional.

Bibliografía citada

- HARBER, C. (1992): «Effective and Ineffective Schools: an International Perspective on the Role of Research», *Educational Management and Administration*, vol. 20, nº 3, pag. 161-169.
- GRAY, J. (1990): «The quality of schooling: frameworks for judgement», *British Journal of Educational Studies*, vol. 38 (3), pp. 204-223.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990): *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper and Row, N. York.
- MEC. (1993): *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de actuación*. Rev. Comunidad Escolar s/f.
- MURGATROYD, S. (1992): «A New Frame for Management Schools: total quality management (TQM)», *School Organization*, vol. 12, n.º 2, pp. 175-200.
- PURKEY, S. y SMITH, M. (1983): «Effective Schools: a review», *The Elementary School Journal*, Vol. 83, nº 4, pp. 426-452.
- SATO, K. (1992): *La Calidad en la Buena Administración*. Ministerio de Industria, Energía y Minería de Uruguay. Montevideo.
- SCHMOKER, M. y WILSON, R.B. (1993): «Transforming Schools through Total Quality Education», *Phi, Delta, Kapan*, enero 1993, pp. 389-395.